Journal of Foundations of Education
Vol. 5, No 2, Autumn & Winter 2016, 5-22.

مجله پژوهش‌نامه مبـــانی تعلیـــم و تربیـــت
سال ۵، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۴، ۲۲-۵.

نقد تعلیم و تربیت مدرن با بازخوانی اندیشه‌های تربیتی هنا آرنت

A Criticism of Modern Education: Rereading Hannah Arendt's Educational Thoughts

تاریخ دریافت: ۹۴/۳/۱۴ تاریخ پذیرش: ۹۴/۷/۱۸

محمد خضری اقدم[۱]، سید مهدی سجادی[۲]، عباس منوچهری[۳]، علیرضا صادق زاده قمصری[۴]

Mohammad khezriaghdam, Sayed Mahdi Sajadi, Abass Manoocheri, Alireza Sadeqzadeh Qamsari

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، نقد تربیت مدرن در پرتو اندیشه های تربیتی هانا آرنت می باشد. برای دستیابی به این هدف، از روش توصیفی-تحلیلی بهره گرفته شد. به صورتی که نخست، ضمن گذری بر اندیشه هانا آرنت، مفهوم و جایگاه تربیت در اندیشه او بررسی‌شده، سپس، در پرتو اندیشه‌های تربیتی ایشان به‌نقد تربیت مدرن پرداخته‌شده و در آخر مؤلفه‌های تربیتی مطلوب آرنت مورد تحلیل و بررسی واقع‌شده است. نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که تعلیم و تربیت دارای جایگاهی مهم و مرتبط با سایر عناصر اندیشه فلسفی آرنت می باشد. علاوه بر این، از منظر هانا آرنت تربیت مدرن با چالش‌هایی همچون گسست نسلی، تقلیل مفهومی، حذف سندیت، رشد ناقص و سیاست زدگی مواجهه است. در برابر این وضعیت، آرنت گونه ای مطلوب از تعلیم و تربیت را ارائه می کند که دربردارنده مؤلفه‌هایی نظیر بین الذهانی بودن، اقتدار مداری، معطوف به رشد بودن، داشتن جنبه مراقبتی و غیرسیاسی بودن می باشد

Abstract

The main objective of this research is the critique of the modern education in the light of Hanna Arendt's educational thoughts. To achieve this goal, the descriptive-analytic method is used. In such a way that, at first, while reviewing Arendt's thoughts, the concept and status of education in her thoughts has been studied. Then, the Modern education has been criticized in the light of her educational ideas. At the end, Desirable characteristics of education in Hannah Arendt's view have been analyzed. The Findings from this study suggests that education in the age of modernity exposure to challenges such as the generation gap, conceptual reduction, the elimination of authenticity, incomplete growth and politicization. To deal with this problem, Hannah Arendt offers a desirable type of education that includes components such as intersubjectivity, authority-oriented, focused on growth, caring aspects and non-political.

واژه‌های کلیدی:

هنا آرنت، تعلیم و تربیت مدرن، نقد تربیت مدرن

Keywords

Hannah Ardent, modern education, education of modernity criticism

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تربیت دانشگاه تربیت مدرس، mkhezriaghdam@yahoo.com.
۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، sajadism@modares.ac.ir
۳. دانشیار گروه علوم سیاسی دانشگاه تربیت مدرس.
۴. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس.

مقدمه

مدرنیته[1] همچون برهه‌ای از حیات مادی و معنوی بشر از جنبه‌های گوناگون مورد نقد قرار گرفته است. این امر در مورد جنبه‌ها و مظاهر مختلف آن نیز صادق می‌باشد. یکی از این جنبه‌ها، تعلیم و تربیت مدرن[2] است که متضمن الزامات و اقتضائات مدرنیته و گفتمان حاکم بر آن است. با توجه به چنین دلالت‌هایی است که تعلیم و تربیت دوره مدرنیته ضمن اینکه دربردارنده خصایص ویژه‌ای شده، از انواع دیگر تعلیم و تربیت متمایز شده است به‌نحوی‌که چنین تمایزی دلالت‌های ویژه‌ای را در ابعاد مختلف امر تربیت به همراه داشته و نیز بر چنین اساسی بوده که این دلالت‌ها همچون مؤلفه‌های تعلیم و تربیت مدرن از مناظر فلسفی و ایدئولوژی مختلفی مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته است. در این زمینه نکته قابل توجه این است که مرور ادبیات نقادانه در باب مدرنیته و به دنبال آن تعلیم و تربیت مدرن حاکی از سیطره چشم‌انداز نقد برونی[3] است؛ بدین معنا که نقاد خارج از منظر مدرنیته و مبتنی بر پارادایم‌های فکری متفاوت از آن به چنین امری می‌پردازد. دراین‌باره می‌توان به سه جریان سنت‌گرایی[4]، چپ و پست‌مدرنیسم مانند گونه‌های مختلف نقد برونی مدرنیته اشاره داشت (Sadria,2012) که هر یک بر مبنای بر رویکرد خاص خود، مدرنیته و تعلیم و تربیت مدرن را مورد واکاوی قرار داده‌اند. علاوه بر این چشم‌انداز، می‌توان از رویکردی دیگر در نقد مدرنیته سخن گفت که به وسیله آن می‌توان تعلیم و تربیت مدرن را از منظر نقد درونی[5] مدرنیته نگریست؛ بدین معنا که می‌توان برکنار از الزامات نقد بیرونی نسبت به مدرنیته، از نگاهی دیگر به این مسئله پرداخت. در این راستا باید گفت اتخاذ چنین رویکردی در نقد و بررسی تعلیم و تربیت مدرن علاوه بر این‌که فهمی متمایز و مبرا از پیش‌داوری‌های موجود در رویکردهای سنت‌گرا[6]، چپ[7] و پست‌مدرن [8] را باز می‌نمایاند، چشم‌انداز جدیدی را در ادبیات مطالعات نقادی در باب تعلیم و تربیت مدرن می‌گشاید. به‌گونه‌ای که گشایش چنین منظری موجب قوام شناخت نسبت به تولیدات فکری جدید در این زمینه شده و همچنین

---

1 . modernity
2 . modern education
3 . external critic
4 . traditionalism
5 . internal critic

۶ . در این زمینه می‌توان به اندیشه‌های نقادانه متفکران محافظه‌کار، پایدار گرا و ماهیت گرا همچون یکی از نمونه‌های نقد سنت‌گرا بر تربیت مدرن اشاره داشت.

۷ . در این باره می‌توان به فیلسوفانی چون گرامشی و نیز اندیشمندان تعلیم و تربیتی همچون پائولو فریره، ایوان ایلیچ و مایکل اپل اشاره داشت که در پرتو تئوری‌های مارکسیسم کلاسیک و نو به‌نقد عناصر و کارکرد تربیت مدرن پرداخته‌اند.

۸ . نقد پست‌مدرن تربیت در پرتو اندیشه فیلسوفان پست‌مدرنی چون لیوتار، دریدا، فوکو، بودیار و... شکل‌گرفته و در کار اندیشمندان تعلیم و تربیتی چون هنری ژیرو، پیترتابمن، کلرمونت گویتر، ویلیام. ای.دال و ...تجلی‌یافته است.

بستری را فراهم نموده تا این‌گونه تعلیم و تربیت از دریچه‌ای دیگر مورد فهم، بررسی و نقد قرار گیرد. در این زمینه هنا آرنت یکی از اندیشمندانی است که با اتخاذ چنین رویکردی چشم‌انداز جدیدی را به روی این مسائل گشوده است به‌طوری‌که، با وجود این‌که بیشتر در حوزه فلسفه سیاسی و مانند کاوشگر پدیدارهای جدید قرن بیستمی چون تمامیت‌خواهی[1] شناخته شده، درباره مسائل دیگر نیز اندیشیده است (Bruhel, 2006). آرنت جستارهای خود را در باب این موضوع‌ها بر مبانی فلسفی محکمی استوار نموده و با توجه به آن، جنبه‌های مختلف مدرنیته ازجمله تعلیم و تربیت مدرن را در بافتاری انضمامی[2] همچون نظام آموزش و پرورش آمریکا مورد نقد و ارزیابی قرار داده است (Janson, 2014).

در راستای فهم دیدگاه‌های تربیتی آرنت، پژوهش‌هایی انجام شده‌اند که از جمله آنها می‌توان به مگرینی[3] اشاره کرد. او ضمن اشاره به مفهوم تربیت هستی شناختی مبتنی بر فلسفه هنا آرنت خاطرنشان می‌سازد که در این منظر، آموزش متوجه وجه اونتیک دانش‌آموز و یادگیری متوجه وجه اونتولوژیک یا هستی شناختی تربیت می‌باشد. چنانکه، برخلاف بعد اونتیک تربیت که متضمن عناصری چون هدف‌های رفتاری، برنامه درسی از پیش تعین شده و ارزشیابی است، بعد اونتولوژیک دارای مؤلفه‌هایی مانند آزادی، تکثر، اختیار، نمود و کنشگری می‌باشد. بر این اساس، او معتقد است که متصدیان امر تربیت شهروندی می‌توانند از بعد انتولوژیک تربیت به منظور تربیت شهروندان استفاده نمایند (Magrini, 2012). توپولسکی و لوین[4] نیز با اشاره به اهمیت اندیشه آرنت و دلالت‌های آن برای حوزه تربیت و به ویژه تربیت شهروندی بر این عقیده‌اند که می‌توان از دلالت‌های اندیشه‌های آرنت برای تربیت شهروندان در مدارس و کلاس درس بهره برد (Topolski and Leuven, 2008). علاوه بر این، سیمون[5] بر این باور است که آرنت در جستارهای تربیتی خود مانند فریره بر لزوم آزادسازی کودکان و نیز بسترسازی جهت رشد همه جانبه به منظور توانمند ساختن آنها به واسطه تعلیم و تربیت تاکید دارد تا بدین‌وسیله بتوان کودکان را از دست‌اندازی ایدئولوژی‌های حاکم محفوظ داشت (Simon, 2010). اسنیل گرو[6] نیز ضمن اشاره به تأثیر بحران‌های سیاسی و اجتماعی قرن بیستم بر جستارهای تربیتی آرنت خاطر نشان می‌کند که نقد آرنت بر تربیت آمریکایی متوجه ابزاری شدن تربیت و نیز نحوه آموزش در مدارس است (Snelgrove, 2014).

1 . totalitarianism
2 . concrete
3 . Magrini
4 . Topolski and Leuven
5 . Simon
6 . Snelgrove

با تأمّل در باب این پژوهش‌ها درخواهیم یافت که اگرچه هر یک از آنها به نحوی اندیشه تربیتی آرنت را مورد تحلیل، تفسیر و بسط قرار داده‌اند، اما در هیچ‌یک از آنها نقد تربیت مدرن در پرتو اندیشه هنا آرنت را مورد توجه قرار نداده‌اند به‌نحوی‌که بتوان ضمن تبیین ارتباط اندیشه‌های تربیتی آرنت با دیگر جستارهای فلسفی‌اش، جایگاه تربیت را در دستگاه فلسفی او تعریف نمود و بر اساس آن به بررسی نقادانه تربیت مدرنی پرداخت. لذا، این نوشتار با درک چنین ضرورتی ضمن مروری بر اندیشه آرنت در پی پاسخ به این سؤال‌ها می‌باشد که تربیت در اندیشه هنا آرنت چه معنا و جایگاهی دارد؟ چه مؤلفه‌هایی از تربیت مدرن مورد نقد هنا آرنت قرار گرفته است؟ و تربیت مطلوب در اندیشه هنا آرنت دارای چه مؤلفه‌هایی می‌باشد؟

مروری بر اندیشه هنا آرنت

ازآنجاکه هر متفکری انگارهای فکری خود را بر مبانی فلسفی و ایدئولوژیک مختلفی که متضمن نگرش‌هایی درباره انسان، جهان، معرفت و ارزش‌هاست و جهت‌گیری اندیشمند را تعیین می‌کند، بنا می‌نهد (Bashiriyeh, 2007)آرنت نیز از این متفکران از این اصلی مستثنا نبوده است. دراین‌باره می‌توان اذعان نمود که رویکرد فکری هنا آرنت برساختی از ترکیب خلاقانه نگرش‌های فکری گوناگون در راستای فهم پدیدارهای حیات زیسته‌اش استوار است (Holl, 2002) . او در این حیات متوجه موضوع‌های گوناگونی شد و از میان آن‌ها درگیر مسائل ویژه‌ای شد که محور جستارهای فلسفی او را نمایان سازد. این موضوع‌ها را می‌توان دغدغه‌های فلسفی[1] آرنت نامید. کاوش در متون آرنت نشانگر برجستگی انسانی است که در عصر مدرنیته مورد انقیاد[2] واقع شده چنانکه او را تا سرحد نا انسانیت کشانده و هویت او را از فضایل اخلاقی تهی ساخته است (Parekh, 2008). در این وضعیت، آرنت به‌منظور فهم بیشتر مصائب انسانی، وجوه مختلف وضع بشر را در ارتباط با زیست او در جهان و در برهه‌های مختلف تاریخی مورد بررسی قرار می‌دهد تا با فهم و توصیف پدیدارشناسانه[3] آن‌ها درک متفاوتی را از وضع بشر به دست دهد. او در این زمینه با رجوع به مفاهیم مختلف وضع بشری[4] در یونان و رم باستان به بررسی آن‌ها پرداخته و در پرتو چنین شناختی به ارائه تصویری تاریخی و تحلیلی از تکوین مفاهیم و نیز تغییر آن‌ها تا عصر مدرنیته مبادرت نموده است و با التفات به این تصویر به تحلیل واقعیت‌ها و پدیدارهای موجود در مدرنیته می‌پردازد (Benhabib, 2003).آرنت در

1 . philosophical concern
2 . subjection
3 . phenomenological description
4 . the human condition

واکاوی‌های خود، مدرنیته را حاصل انحراف از مبادی جنبه‌های مختلف زندگی می‌داند که در آن مفاهیمی چون فعالیت، آزادی، سیاست، شهروندی، جهان، خشونت، قدرت و اقتدار به صورتی متمایز از مبادی اصیلشان باز تعریف شده‌اند و این امر باعث مشکلات فراوانی در این عصر شده است. او مهم‌ترین انحراف را در جابه‌جایی ساحت‌های حوزه‌های مختلف فعالیت زندگی دانسته که در آن امر اجتماعی جایگزین امر سیاسی شده است، به‌گونه‌ای که با حذف بستر عمومی و استلزام‌های آن یعنی کردار و گفتار عاقلانه و به دور از خشونت زمینه را برای حذف و یا کم‌رنگ شدن دغدغه‌های شهروندی فراهم ساخته است (Arendt, 2002). در چنین وضعیتی از یک‌سو، کشانیده شدن انسان به‌سوی بستر شخصی و ضرورت‌های مترتب بر آن او را تا درجه حیوانی تنزل داده و از دیگر سو، حذف بستر عمومی[1] و سیطره استلزام‌های اجتماعی، زمینه را برای خشونت و نابودی بشری فراهم داشته است (Arendt, 1976). او با ترسیم چنین سیمایی از وضع بشر در دوره مدرنیته به نقد این وضعیت بر پایه بنیادهای فلسفی‌اش می‌پردازد. از دید او انسان در دوره مدرنیته از شرکت در بستر عمومی و نیز تأمین سعادت خویش بر حذر مانده است؛ زیرا در این عصر امر سیاسی از معنای اصیل خود که در آن تکثر، آزادی، توزیع قدرت و عدم خشونت حاکم بوده تهی شده است و در چنین شرایطی با سلب آزادی مثبت از انسان و رانده شدن او در بستر شخصی، زمینه برای انقیاد انسان فراهم می‌شود (Bashiriyeh, 2009). در این وضع ناگوار است که دغدغه آرنت متوجه جنبه‌های مختلف زندگی بشر از جمله تربیت او شده تا بتواند ضمن درک این عصر ظلمانی راهی برای خروج از مصائب آن پیشنهاد نماید (Arendt, 1970).

تعلیم و تربیت در اندیشه هنا آرنت

مفهوم تربیت و جایگاه آن در اندیشه هنا آرنت در ارتباطی پویا با سایر مباحث فلسفی او قرار دارد؛ به این معنا که آرنت در بیان اندیشه‌های تربیتی‌اش از رجعت به مبانی فلسفی‌اش برکنار نبوده، بلکه اندیشه‌هایش پیرامون زادگی[2] انسان آغازگر[3] را بسط و گسترش داده است (kristeva, 2001). در این نگرش، زادگی نقطه شروع و هم‌چنین گرانیگاه جستارهای تربیتی‌اش است، به‌نحوی‌که آرنت «اساس هرگونه آموزش و پرورشی را زادگی یا این واقعیت که آدمیان در جهان زاده می‌شوند.» می‌داند (Arendt, 2009, P, 229). در این نگرش، زادگی به این معناست که تولد انسان و ورود او به جهان دال بر پدیداری

1 . public sphere
2 . natality
3 . beginner

نو و بی‌مانند در عرصه هستی است، به‌گونه‌ای که ورود انسان به جهان آغاز امر نوینی است؛ زیرا «با آفرینش انسان اصل آغاز وارد جهان می‌شود و این در طبیعت آغاز است که چیز تازه وآغاز گرفته را نمی‌توان از روی هر آنچه ممکن است پیش‌تر روی‌داده باشد پیش‌بینی نمود و انتظار کشید.» (Arendt, 1998, P.177). علاوه بر این، آرنت دو مفهوم جهان و زندگی را در کانون بحث خود قرار داده و با توجه به این دو مفهوم تربیت را مسئولیت‌پذیری در قبال زندگی نوآمدگان و تداوم جهان قلمداد می‌نماید. لذا، او معتقد است که پرورش‌کاران بایستی از یک‌سو، جهان را مانند گوهر وضع بشر و محل زیست او گرامی و بقاء و نامیرایی آن را پاس بدارند؛ زیرا جهان در صورت عدم محافظت در مقابل نوآمدگانی که برای ورود به آن آماده نشده‌اند، آسیب‌پذیر است. ازاین‌رو، ضروری است که جهان سرزندگی و بقاء خود را با آغازهای بدیع و خلاق تداوم بخشد، وگرنه در صورت نبود چنین آغازهایی، جهان زوال می‌یابد. از دیگر سو، لازم است نه‌تنها جهان را در برابر نوآمدگان ناآشنا محافظت نمود، بلکه باید از کودک در برابر چنین جهان غریب و ناآشنا نیز مراقبت شود تا از خطرات موجود در آن در امان بماند و بتواند استلزام‌های رشد خود را جهت ادامه حیات خود بپیماید (Arendt, 2009). در پرتو این نگاه او معتقد است که «اگر انسان بخواهد فارغ از چنین مسئولیتی باشد باید از زاد و ولد بپرهیزد؛ زیرا در صورت عدم اتخاذ چنین مسئولیتی که به‌صورت تعلیم و تربیت جلوه‌گر می‌شود، موجودیت انسان و جهان با خطر مواجهه می‌شود.» (Arendt, 2009, P. 248). در این توصیف، جهان شامل امور انسانی و غیرانسانی است که نوآمده وجود خود را در ارتباط با آن‌ها و نیز در برابرشان می‌یابد، به‌گونه‌ای که زیست چنین موجود بی‌نظیری فقط در جهان و در برابر دیگران معنا می‌یابد و تنها در این وضعیت است که او می‌تواند خصیصه آغازگری خود را نمایان کند و متوجه ناهمسانی خود با دیگر افراد همنوعش شود (Arendt, 2002). بر این اساس، تعلیم و تربیت ضرورتی مهم در زندگی بشر به شمار می‌آید؛ زیرا ارتباطی متقابل با انسان و جهان دارد. علاوه بر این، می‌توان از ارتباط امر تربیت با سایر عناصر فکری در اندیشه آرنت نیز سخن گفت. دراین‌باره می‌توان اذعان نمود که آرنت از طریق تربیت می‌کوشد زمینه را برای شکوفایی استعداد آغازگری انسان مهیا کند به‌گونه‌ای که انسان تربیت‌نشده ضمن اینکه در مقابل جهان ناآشنا آسیب‌پذیر بوده و رشد او با خطر مواجه است، زیست دیگر انسان‌ها را نیز به خطر می‌اندازد (Arendt, 1998). درحالی‌که تعلیم و تربیت بستر رشد انسان را فراهم می‌نماید و او را برای ورود به جهان آماده می‌سازد به‌نحوی‌که انسان تربیت‌شده قادر خواهد بود امکانات خود را با ورود به جهان توسعه بخشد و نیز بتواند در بستر عمومی یعنی در فضایی آزاد

جلوه‌های بی‌مانندی[1] و ناهمسانی خود را در ارتباط دیگران تحقق بخشد (Topolski and Leuven, 2008). با توجه به این موارد می‌توان گفت دغدغه آرنت درباره ضرورت قوام و دوام بستر عمومی به‌مثابه جهانی مشترک که انسان‌ها بتوانند در آن قابلیت‌های انسانی خود را نمو و نمود ببخشند، درگرو تمهیدهای تربیتی است که قبل از ورود به چنین جهان مشترکی لازم است فراهم شود.

نقد هنا آرنت بر تعلیم و تربیت مدرن

به‌زعم هنا آرنت بحران در تعلیم و تربیت عصر مدرنیته نتیجه قبول پیش‌فرض‌های نادرست درباره موضوع‌های مختلف است که انسان عصر مدرن آن‌ها را در زندگی خود عملی ساخته است به‌طوری‌که در این وضعیت، امور مختلف زندگی از جمله تعلیم و تربیت با بحران و چالش‌های مختلفی روبرو شده است. او با نقد و بررسی عوامل مؤثر بر چنین بحرانی تصویری از این وضعیت و همچنین شرحی از عوامل بحران‌ساز در تربیت مدرن را به دست داده که می‌توان آن‌ها را در قالب موارد زیر بیان نمود:

۱.گسست نسلی: خودمحوری مبتنی بر فردگرایی لیبرالیستی مانند نگرش مسلط بر تعلیم و تربیت مدرن زمینه را برای کاهش ارتباط بین الذهانی میان نسل‌های مختلف فراهم می‌سازد به‌گونه‌ای که در این وضعیت میان کودک و بزرگ‌سال، فرزند و والدین، دانش‌آموز و معلم تفاوت و فاصله چشمگیری ایجاد می‌شود (Bernal, 2011)، به‌گونه‌ای که جداسازی دقیق شخصیت بالغ از نابالغ مانند یکی از شکننده‌ترین صورت‌های فرایند فرهنگ‌آموزی در این جوامع نمایان می‌شود (Kneller, 2000) .در این زمینه هنا آرنت انزوا و تنهایی نوآمدگان و نیز محروم بودن آن‌ها را از ارتباطات تعالی‌بخش انسانی به‌مثابه وضعیتی چالش‌برانگیز خاطرنشان نموده و آن را به مثابه یکی از بحران‌های مهم برای تربیت مدرن معرفی می‌نماید. او عدم وجود ارتباطات بین الذهانی میان نسل‌های مختلف از یک‌سو و نیز میان کودکان با یکدیگر از سوی دیگر را موجد پدیده گسست نسلی می‌داند به صورتی که در این وضعیت «ضمن اینکه کودک به‌تنهایی خود پرتاب‌شده، دروازه جهان بزرگ‌سالان نیز بر روی او بسته می‌شود.» (Arendt, 2009, P. 239). در چنین موقعیتی است که آرنت خطر نبود استلزام‌های ارتباط بین الذهانی یعنی گفتار و کردار را درک نموده به صورتی که نبود چنین استلزام‌هایی هویت و کیستی نوآمدگان را با مشکل مواجه خواهد نمود (Arendt, 1998). در این زمینه باید گفت که آرنت قبل از این‌که متوجه گسست نسلی میان عناصر مختلف تعلیم و تربیت باشد و چالش‌های پیش روی این امر را در ساحت تعلیم و تربیت متصور شود، خطر گسست میان

1 . unique

انسان‌ها را در حوزه سیاست درک کرد و آن را یکی از دلایل پیدایش پدیده‌های سیاسی مانند تمامیت‌خواهی و ظهور جوامع توده‌ای دانسته است (Mohammadimajd, 2008). او دلیل وجود چنین امری را در عرصه تعلیم و تربیت به دیدگاه‌های تربیتی مدرن که به عقیده او ریشه در اندیشه‌های تربیتی نضج یافته در اروپای مرکزی دارند و در اندیشه‌های تربیتی ژان ژاک روسو[1] نمود یافته‌اند، نسبت می‌دهد (Wiens, 2000). چنانکه در این دیدگاه‌ها، کودک به‌مثابه گرانیگاه جریان تربیت عمل می‌کند. درنتیجه این موقعیت، زمینه برای فردگرایی او فراهم و کودک به‌سوی خود آیینی و خودمحوری سوق داده می‌شود. همچنین، او را از تجربیات ارتباط بین الذهانی محروم داشته و زمینه بیگانگی او را با نسل گذشته فراهم می‌سازد به‌نحوی‌که کودک تازه‌وارد با بسته شدن درگاه بزرگ‌سالان بر روی خویشتن زمینه گسست خود را از دیگران فراهم ساخته و باعث محرومیت خود از درک و فهم خود از دیگران و دیگران از او می‌شود (Arendt, 2009). از ویژگی‌های یک وضعیت تربیتی مطلوب، وجود ارتباطات بین الذهانی میان عناصر مختلف تربیتی و نسل‌های مختلف است. درحالی‌که از منظر آرنت تربیت مدرن با ایجاد گسست، بسترسازی برای فردگرایی، خود آیینی و رقابت از استلزام‌های تعلیم و تربیت مطلوب دور می‌شود. در تائید این مدعا می‌توان گفت که فردگرایی و رقابت‌های ناسالم در ساحت‌های مختلف تعلیم و تربیت بعد از گذشت سال‌ها ذهن اندیشمندان دیگری را در حوزه تعلیم و تربیت مشغول ساخته که در این زمینه می‌توان به نل نادینگز[2] اشاره کرد. او در کتاب «*تعلیم و تربیت و دمکراسی در قرن بیستم*[3]» رقابت‌جویی و فردگرایی را یکی از ایرادهای تربیت آمریکایی برشمرده و بر لزوم ارتباط و همکاری نه‌تنها در سطح ملی بلکه در سطح جهانی تأکید می‌کند (Noddings, 2013).

۲. **تقلیل مفهومی:** فروکاست محتوای تعلیم و تربیت و حذف یکی از جنبه‌های آن به نفع رشد جنبه دیگر، امر تربیت را با خطر تقلیل محتوایی مواجه می‌سازد (Falk, 2001). به‌زعم آرنت چنین امری در تعلیم و تربیت مدرن مشهود است. چنانکه جریان تعلیم و تربیت به‌صورت امری فرآیند محور، عمل‌گرا و مهارت مدار درآمده و سایر جنبه‌های تربیت یعنی موضوع و محتوای درسی کم‌رنگ‌تر شده و یا به فراموشی سپرده شده‌اند. آرنت در این زمینه از دو نوع جایگزینی در عرصه تعلیم و تربیت سخن می‌گوید که موجد چنین تقلیل و فروکاستی شده است. نخست، جایگزین شدن مهارت به‌جای دانش است. چنانکه، محتوای تعلیم و تربیت و دانش موضوعی اهمیت خود را از دست داده و به‌جای آن دانش‌آموزان به مهارت‌آموزی و یادگیری

1 . Jean-Jacques Rousseau
2 . Noddings
3 . Education and Democracy in the 21st Century

فرایند تشویق می‌شوند. دوم، جایگزین شدن بازی به‌جای کار یا جایگزین شدن سرگرمی به‌جای کار جدی است. این دو نوع جایگزینی جریان تعلیم و تربیت را به نحوی دیگر برای معلمان و دانش‌آموزان بازنمایی می‌کند (Wiens, 2000). در این بازنمایی، دانش‌آموز فردی است که تنها به یادگیری مهارت‌ها پرداخته و معلم نیز کسی است که «تعلیم‌دیده برای این‌که موضوع خاصی را آموزش دهد نه برای این‌که بر موضوع خاصی تسلط داشته باشد.» (Arendt, 2009, P. 229). دراین‌باره می‌توان گفت که رواج این عقیده «نقش معلم را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. چنانکه او را همانند یک آموزشگر صرف بازنمایی می‌کند. در این تصویر، معلم به عنوان یک یادگیرنده هم پای دانش‌آموز به یادگیری می‌پردازد. بر اساس این تصور، معلم خود ملزم به دانستن موضوع‌های مختلف دانش به‌منظور انتقال آن‌ها به شاگردان نخواهد بود.» (Wiens, 2000, P. 38). علاوه بر این، تسلط چنین انگاره ناقص از مفهوم تربیت موجب برهم زدن توازن میان فرایندهای سه‌گانه یادگیری یعنی گوش کردن، دیدن و اقدام می‌شود. نلر[1] دراین‌باره معتقد است که تأکید بیش از حد آموزش و پرورش مدرن بر یادگیری از طریق عمل باعث به هم خوردن این توازنی می‌شود، درحالی‌که در یادگیری مطلوب و ایدئال لازم است هر سه نوع فرایند یادگیری به‌صورت متوازن وارد شوند (kneller, 2000). آرنت دلیل چنین تقلیلی را در مفهوم تربیت در دوره مدرنیته به سلطه ذهنیتی نسبت می‌دهد که از آن به ذهنیت آموزشگری تعبیر می‌کند. در این ذهنیت پداگوژی به علم آموزش تکامل‌یافته و به طور کامل از موضوع آموزش جدا می‌شود. او عامل این جدایی را روان‌شناسی مدرن و اصول عقیدتی عمل باورانه نسبت به تعلیم و تربیت می‌داند(Arendt, 2009) .

۳. حذف سندیت: باوجوداینکه ایدئولوژی‌ها و نظرات تربیتی مدرن به نقد اقتدار تربیتی پرداخته و سندیت معلم را زیر سؤال برده‌اند به‌طوری‌که از منظر آن‌ها «تربیت اقتدارگرایانه و سندیت معلمی‌ای که مترتب بر آن است از یک‌سو، تلقین آمیز خواهد بود و از سوی دیگر، به خودمختاری و استقلال دانش‌آموز ضربه می‌زند.» (Winch and Gingell, 2088, P. 17)، سندیت و اقتدار معلم یکی از موضوع‌های مهم در جریان تعلیم و تربیت به شمار می‌رود. چنانکه، برخی اندیشمندان تربیتی معاصر مانند اشتاینر[2] آن را یکی اصول تربیتی دانسته و بر لزوم آن در جریان تربیت تأکید ورزیده‌اند (Hoshyar, 1956). دروواقع، معلم چنین سندیت و اقتداری را به‌واسطه دانشی که در موضوع‌های گوناگون درسی دارد، به دست می‌آورد (Winch and Gingell, 2008). سندیت و اقتدار، او را بر جایگاهی برتر از نظر محتوایی و حقوقی بر کودک نشانده تا بتواند جریان تعلیم و تربیت را هدایت نماید (Peters, 1959).هناآرنت در این زمینه با فهم این موضوع و

1 . kneller
2 . Georg Kerschensteiner

نیز درک خطرات مترتب بر تربیت مدرن، حذف سندیت معلم را یکی از ایرادهای تربیت مدرن برشمرده و آن را باعث ناخوشایندی‌های زیادی در امر تربیت می‌داند. به زعم او، در تربیت مدرن، مفهوم تربیت به بازی و مهارت‌آموزی فرو کاسته شده و به سبب آن نقش معلم به آموزشگری صرف تقلیل یافته و سندیت و اقتدار تربیتی او نیز کم‌رنگ شده است (Wiens, 2000). درنتیجه حذف این سندیت، معلم یا «بزرگ‌سال از مسئولیت‌پذیری خود سرباز زده و دیگر خود را در مقابل جهان و اینکه دانش‌آموز را با جهان آشنا سازد، مسئول نمی‌داند.» (Arendt, 2009, P. 249). معلم به واسطه دانشی که دارد زمینه را برای آشنایی دانش‌آموز با جهان بزرگ‌سالان و نیز ورد او به آن فراهم سازد (Arendt, 1998) .بنابراین، چنین می‌توان نتیجه گرفت که حذف سندیت ضمن اینکه موجب از دست دادنشان و جایگاه معلم می‌شود، فرایند انتقال، یادگیری و ارتباطات انسانی را با مشکل مواجه می‌سازد؛ زیرا اقتدار و سندیت معلم در جریان تربیت لازمه انجام درست هر یک از این امور است.

۴. رشد ناقص: رشد در نگاه آرنت، به بودن انسان و زمانمند بودن او در جهان مربوط می‌شود و امری دوبعدی است که از یک‌سو نگاهی به گذشته دارد و از سوی دیگر متوجه آینده است. او در این زمینه بر لزوم توجه به هر دو نگاه به گذشته و آینده تأکید می‌کند. چنانکه از نظر او «نه تنها آینده بلکه گذشته نیز به مانند یک نوع نیرو تلقی می‌شود.» (Arendt, 2009, P. 29) که انسان را نه تنها به عقب نمی‌راند، بلکه او را به پیش می‌راند. بر این اساس، آرنت رویکرد تربیت مدرن به رشد را مورد نقد قرار می‌دهد. از نظر او در تربیت مدرن تلاش می‌شود رشد به‌صورت امری خطی و مفهومی رو به آینده تعریف شود. به این معنا که گذشته همچون وضعیتی از رشدنیافتگی تلقی شده و در جریان تربیت ارزشی برای آن متصور نشده است. آنچه مهم تلقی می‌شود، تربیت به منظور نیل به هدف‌ها و آرمان‌های آینده است (Wiens, 2000) .با این وصف به نظر می‌رسد تعلیم و تربیت مدرن با کم‌رنگ نمودن گذشته و بی‌ارزش شمردن آن، دانش‌آموز را از گذشته و تاریخ انسانی محروم نموده که درنتیجه این عدم توجهی موجبات بیگانگی با میراث انسانی را فراهم می‌نماید (Arendt, 2009) . در این نوع نگرش تربیتی، حرکت به‌سوی رشد ناقص صورت گرفته و موجب عدم موفقیت در این زمینه می‌شود. در این حرکت ناقص، جریان تربیت در زمان حال به‌جای آنکه تلاش خود را وقف گذشته و آینده نماید و استلزام‌های آن در جریان تعلیم و تربیت اعمال نماید، موجب ناخرسندی‌هایی متعددی در عرصه تربیت شده و جریان رشد را دچار وقفه و انحراف می‌سازد؛ زیرا موجود رشدنیافته‌ای که از امکان فهم گذشته و تجربه‌آموزی از زندگی هم نوعش محروم شده، فاقد درک و توان لازم برای برخورد با مسائل حال و آینده خود خواهد بود. با این توضیح که زندگی در آینده و حل مسائل

آن مستلزم داشتن دانش، نگرش و مهارت‌هایی است که تربیت مدرن با عدم توجه به گذشته کودک را از این استلزام‌ها محروم داشته و در اثر چنین محرومیتی رشد کودک و حرکت او به‌سوی هدف‌های آینده دچار مشکل و چالش‌های گوناگون خواهد شد.

۵. سیاست زدگی: اگر در قرن بیستم سیاست ورزی در معنای اصیل خود با چالش‌های متعددی روبه‌رو شده ، می‌توان گفت تعلیم و تربیت نیز از این امر مبرا نبوده است. ازاین‌روست که هنا آرنت با موضوع دیگری در این دوره که آن را عصر ظلمانی می‌نامد، درگیر می‌شود. به‌بیان‌دیگر، دغدغه دیگر آرنت تعلیم و تربیت در عصر ظلمانی است؛ عصری که در آن وضعیت تربیت چندان خوشایند نیست و آرنت از بحران در تعلیم و تربیت سخن به میان می‌آورد. او دلایل متعددی برای این بحران تبیین نمود. از جمله آن می‌توان به سیاست زده شدن تربیت اشاره کرد (Snelgrore, 2014). همچنین، کانل[1] مورخ تعلیم و تربیت از سیاسی کردن آموزش‌وپرورش به عنوان یکی از سه گرایش مهم تعلیم و تربیت قرن بیستم سخن می‌گوید (Connel, 1989). به‌زعم آرنت دلیل چنین سیاست زدگی، برچیده شدن مرز میان امور خصوصی و عمومی است. استلزام‌های اجتماعی تمام عرصه‌های زندگی بشری را تحت کنترل خود درآورده به‌گونه‌ای که امور سیاست و تربیت از محتوای واقعی و استلزام‌های اصیلشان خالی‌شده‌اند. لذا، ذهنیت سیاسی حاکم بر این عصر، نهاد تربیت را به خدمت درآورده و آن را در راستای هدف‌های خود مورد استفاده قرار می‌دهد (Arendt, 2009). آنچه در این زمینه آرنت را به مخالفت با این ذهنیت وا می‌دارد این است که تربیت کودکان در چنین شرایطی دچار اختلال می‌شود و نه‌تنها شرایط رشد دانش‌آموزان به دور از دخالت‌های سیاست فراهم نمی‌شود، بلکه مانع رشد دانش‌آموز می‌شود؛ زیرا از نظر او ابزاری شدن جریان تربیت به سود هدف‌های سیاسی آن را شکلی ایدئولوژیک می‌بخشد و جریان تربیت از هدف‌های خود که پرورش انسان آزاد، فعال، عمل ورز و کنشگر است، باز می‌ماند. لذا، قادر نخواهد بود انسان‌های مستقل، صاحب‌رأی، مختار تربیت کند تا بتوانند بعد از کسب صلاحیت‌ها و استلزام‌های حوزه عمومی وارد جریان سیاست شوند. در عوض، تربیت سیاست زده با وقف خود به امر سیاست و ایدئال ایدئولوژی‌های مختلف سیاسی سعی می‌کند با تلقین، تبلیغ و عادت آموزی دانش‌آموزان، آن‌ها را به خدمت هدف‌های خویش درآورده و با شکل دادن تفکر قالبی و غیرعقلانی در آن‌ها دانش‌آموزان را به‌صورت هدف‌های مطیع و ایدئولوژیک درآورد (Simon, 2010). در این زمینه برای تأکید مدعای آرنت می‌توان به تعلیم و تربیت قرن بیستم اشاره کرد که از یک‌سو جریان‌های لیبرال و از سوی دیگر جریان‌های چپ و سوسیالیستی هر یک به شیوه‌ای تربیت را برای رسیدن

1 . Connell

به مقاصدشان به خدمت گرفته و مانع پرورش مطلوب دانش‌آموزان و تحقق رسالت آموزش و پرورش می‌شوند. علاوه بر این، می‌توان گفت که ایدئولوژی‌های سیاسی نه‌تنها در عرصه عمل تربیتی دخالت می‌کنند، بلکه در حوزه نظر تربیتی به شکل مستقیم و غیرمستقیم نقش مهمی در صورت‌بندی نظریه‌ها و ایدئولوژی‌های تربیتی مانند پیشرفت گرایی، محافظه‌کاری، تمامیت‌خواهی، سوسیالیسم داشته‌اند. هرکدام از آن‌ها با برجسته نمودن یکی از جنبه‌های تربیت بشری مانع از توجه به کلیت جریان تربیت‌شده و موجب چندقطبی شدن نظریه‌های تربیتی و انحراف آن از رسالت پرورش انسان شده‌اند (Lawton and Gordon, 2002).

تعلیم و تربیت مطلوب هنا آرنت

با توجه به نقدهایی که آرنت به تربیت مدرنیته وارد نموده،او برای برون رفت از چنین وضعیتی، مؤلفه‌هایی را برای تعلیم و تربیت مورد اشاره قرار می‌دهد که دربردارنده نگاه او به تعلیم و تربیت در معنای مطلوب آن می‌باشند. از تحلیل این گفتارها می‌توان مؤلفه‌های تربیت ایدئال را در اندیشه آرنت چنین برشمرد:

۱. بین الاذهانی بودن: کودک به مانند موجود تازه وارد به جهان هستی، وجود خویش را در میان دیگران بازنمایی می‌کند؛ به این معنا که ورود او به جهان به‌مثابه ورود به دنیای مشترک است (Arendt, 1998). در چنین جهانی، او در ایده‌ها، افکار و تجربه‌های دیگران که قبل از او در جهان بوده و نمود داشتند و تجربه‌های بیشتری دارند، سهیم می‌شود. بدین ترتیب، کودک در ارتباط با بزرگ‌سالان قواعد و قوانین جهان را که به‌صورت انتقال فرهنگی از نسل گذشته به نسل آینده صورت می‌گیرد، می‌آموزد (Arendt, 2009). لذا، باید گفت آموختن این امور بر مبنای روابط بین الاذهانی میان یاد دهندگان و یادگیرندگان صورت می‌گیرد، به‌نحوی‌که در صورت عدم وجود چنین ارتباطی نه تنها جریان یادگیری بلکه کل جریان تعلیم و تربیت دچار بحران می‌شود (Magrini, 2012). با این وصف، آرنت ضمن درک چالش‌های مرتبط با عدم وجود چنین خصیصه‌ای، به نقد موانع تحقق این امر در جریان تربیت می‌پردازد و سپس بین الاذهانیت را به عنوان یکی از مؤلفه‌های لازم برای تربیت مطلوب معرفی می‌کند. بر این اساس می‌توان گفت جریان تربیت با ایجاد روابط بین الاذهانی زمینه را برای بروز و نیز تداوم روابط انسانی فراهم نموده به‌گونه‌ای که به‌واسطه چنین ارتباطی دانش‌آموزان و معلمان بتوانند افکار و ایده‌های خود را نمود بخشیده و دیگران را در آن‌ها سهیم سازند؛ زیرا در اثر چنین ارتباط و تبادلی است که زمینه برای عدم وقوع گسست میان افراد یک نسل و نیز گسست میان نسل‌های مختلف فراهم می‌شود.

۲. کل‌نگری: رویکرد کل نگرانه[1] به موضوع‌ها و تجربه‌های تربیتی یکی از ویژگی‌های مهمی است که از اندیشه‌های نقادانه هنا آرنت در باب تقلیل‌های موجود در تربیت مدرن می‌توان استنتاج نمود (Arendt, 2009). بر اساس این نگرش، تعلیم و تربیت جریانی برکنار از دوگانه انگاری‌های فرآیند و فرآورده، آموزش فرآیند و آموزش موضوع، معلم محوری و دانش‌آموز محوری، گذشته و آینده، دانش و فعالیت خواهد بود (Wiens, 2000). لذا می‌توان اذعان نمود که تربیت مطلوب در نظر هنا آرنت با برکنار داشتن خویش از این دوگانه انگاری‌ها[2] و دوپارگی‌ها در پی مفهوم‌سازی گونه‌ای از تعلیم و تربیت است که از یک‌سو، متضمن پرورش همه استعدادهای انسان است تا هیچ‌کدام از استعدادهای بشری به نفع یکی یا چند جنبه دیگر وانهاده نشود و از دیگر سو، در فرآیند تعلیم و تربیت همه عناصر لازم در فرآیند آموزش و پرورش مهم تلقی می‌شوند تا یکی از عناصر به نفعی دیگری کنار گذاشته نشود. با این وصف می‌توان گفت در صورت اتخاذ چنین خصیصه مطلوبی نه تنها تعلیم و تربیت به یک جنبه از دوگانگی‌های ذکرشده تقلیل پیدا نکرده است، بلکه با در برگرفتن جنبه‌های مختلف تعلیم و تربیت در مفهوم و مصداق، تقلیل صوری و محتوایی پیدا نمی‌کند.

۳. اقتدار مداری: تمایز اقتدار در نگرش آرنت با دیگر نظریه‌های ارائه شده در این‌باره نشانگر مفهومی دیگر از اقتدار در تعلیم و تربیت است. این اقتدار با زور، توان و اجبار تفاوت دارد و خشونت در آن جایی ندارد (Arendt, 1970). از این منظر، اقتدار لازمه امر تربیتی است و در جریان تعلیم و تربیت امری مهم و ضروری پنداشته می‌شود. این نوع نگاه به اقتدار، نزدیکی مفهومی زیادی با نظریه‌های پیترز[3] دارد که در آن اقتدار محتوایی و وجودی در برابر اقتدار صوری وجودی، مشروع و اساس جریان تربیت تلقی می‌شوند (Peters, 1976).آرنت برای توجیه این مدعا بر این باور است که بودن در جهان و زندگی در میان اشیاء و دیگر آدمیان مستلزم وجود دانش، بینش و مهارت‌هایی است که فرد را آماده بودن در جهان می‌سازد. بنابراین، لازم است انسان با قوانین و قواعد چنین زیستی که خود را در قالب فرهنگ متبلور می‌سازد، آشنا شود. لازمه چنین آشنایی وجود مربی است که متربی را با جهان آشنا کند. در این مقام، مربی واجد خصیصه اقتدار می‌شود؛ به این معنا که متربی باید مربی خود که جهان را بر او نمایان می‌سازد را مورد احترام و اطاعت قرار دهد (Gordon, 2001). چنین اطاعتی مبتنی بر فشار، زور و اجبار نیست، بلکه به دلیل اقتداری است که به عنوان خصلتی نمادین، مربی را همچون حامل فرهنگ بازنمایی می‌کند (Arendt, 2009) . شفیلد[4] نیز

1 . holistic approach
2 . dualism
3 . Peters
4 . Schofield

اقتداری که آرنت خواهان آن در تعلیم و تربیت را در معنایی مشابه به مثابه اقتداری متعادل که مانع فروکاست آزادی دانش‌آموز می‌شود، امری موجه و لازم برمی‌شمرد (Schofield, 1995).

۴. معطوف به رشد بودن: بودن انسان در زمان به واقع شدگی او در میان گذشته و آینده اشاره دارد (Arendt, 2009). انسان در شکاف میان این دو یعنی گذشته و آینده واقع و از آن‌ها اثر می‌پذیرد. ازاین‌رو، انسان پیوسته تحت تأثیر گذشته و آینده خویش قرار می‌گیرد (Heidegger, 2010). با توجه به این شرط هستی شناختی انسان است که رشد او برخلاف تفکرات مدرن که بیشتر متوجه آینده است و به نوعی انسان را از گذشته خویش دور می‌کند، ناظر به گذشته نیز هست. با توجه به این مفروضه‌ها، رشد انسانی زمانی میسر می‌شود که بتوانند متوجه واقع‌شدگی خویش‌بین گذشته و آینده شود. سپس، بتواند این دو را به هم پیوند دهد. این مهم زمانی امکان می‌یابد که انسان ضمن اینکه رو به سوی آینده دارد، گذشته را نیز فراموش نکند. در این میان، لازم است تعلیم و تربیت دانش‌آموز را ضمن اینکه متوجه گذشته می‌کند، به آینده، هدف‌ها و امکانات خویش نیز معطوف سازد (Arendt, 2009). در این طرح، تعلیم و تربیت وجهی سنتی- تحولی[1] می‌یابد؛ به این معنا که دانش‌آموز نیازمند داشتن رویکردی انتقادی به گذشته‌اش است و ضمن فهم گذشته درصدد بازسازی آن و تدوین هدف‌های جدید برای خود به عنوان آغازی جدید در جهان خواهد بود. بدین ترتیب، تعلیم و تربیت زمینه را برای رشد متربی فراهم می‌نماید. این امر بدون درک نقادانه گذشته و حرکت به‌سوی آینده‌ای جدید ممکن نخواهد بود.

۵. جنبه مراقبتی داشتن: زاده شدن کودک و واقع‌شدگی او در جهان به مثابه امری جدید و آغاز روایتی نو از زندگی بشر قلمداد می‌شود. بدین معنا کودک تازه‌وارد به جهان همچون موجودی ممکن که ازنظر بودن در میان دو نه – بودن یا نیستی قبل از تولد و بعد از مرگ واقع‌شده است، وجود نوینی در جهان پنداشته می‌شود (Heidgger, 2010). لذا، آغاز زیست چنین موجودی در جهان که یک‌بار در افق زمان در جهان بودن می‌یابد نیازمند نوعی مراقبت در جهانی است که تازه بدان پای گذاشته و نیز مراقبت از جهان در برابر موجود تازه وارد که ناآشنا به قوانین و قواعد آن است (Wiens, 2000). بنابراین، می‌توان اذعان داشت که «کارکرد هرگونه تعلیم و تربیتی همواره حفاظت و حمایت از دو چیز است: کودک در مقابل جهان و جهان در مقابل کودک؛ زیرا کودک مراقبت و حمایت ویژه‌ای می‌طلبد و نباید از سوی جهان آسیب ببیند. علاوه بر این جهان نیز به حفاظت نیاز دارد تا درنتیجه یورش نوآمدگان که با هر نسل نو به آن هجوم می‌آورند، ویران و نابود نشود.» (Arendt, 2009, P. 244). در این نگرش جهان شامل محیط طبیعی و انسانی

1 . traditional-development

بشر است و فهم جهان بشری بدون فهم دیگران امری بی‌معنا است. آرنت نیز مانند هایدگر بر این باور است که انسان موجودی منقطع از محیط نیست، بلکه خصلت بنیادین بودن و زیستن در دنیا با دیگران درکنار دیگر چیزهاست (Manouchehri, 2005). کارکرد مراقبتی کودک در این معنا اشاره به رشد کودک و آماده‌سازی او برای ورود به جهان و زندگی در آن دارد. این مفهوم با مفهوم پرستاری در دیدگاه برخی اندیشمندان تربیتی مانند موریس دبس[1] قرابت معنایی دارد، به‌طوری‌که در آن از کودک مراقبت می‌شود و زمینه‌ای فراهم می‌شود تا امیال و عواطف کودک شکل بگیرند و زمینه برای رشد عقلانی و جسمانی او فراهم شود (Debs, 2003).

۶. **غیرسیاسی بودن:** جهان سیاست که در رویکرد آرنت محل تبادل افکار، ایده‌ها و آمال انسان‌های فارغ از ضرورت و نیازهای شخصی و نیز افراد رشد یافته است، جهانی کاملاً انسانی و مبتنی بر عمل ورزی و ارتباط بین سوژه‌های آگاه بشری است و در آن سیاست ورزی درنتیجه کنش و بیان گفتار شهروندان در معنای اصیلش پدیدار می‌شود (Pedram, 2009). ازآنجاکه کردار بدون خشونت و گفتار معنی‌دار در قالب عمل ورزی مقوم جهان سیاست می‌باشد، لازم است شهروندان قبل از ورود به چنین جهانی واجد الزامات عمل ورزی سیاسی شوند. با توجه به این مهم، تربیت ضرورت می‌یابد و کودکان می‌بایست آماده ورود به چنین جهانی شوند. در این زمینه، جریان تعلیم و تربیت نقش میانجی بین جهان پیشاسیاسی و سیاسی را ایفا می‌کند و بستر ورود نوآمدگان را به جهان فراهم می‌سازد. حال برای این مهم، لازم است مدرسه و آموزشگاه به مثابه جهان واقعی بر دانش‌آموز عرضه شود (Lessnoff, 2010)؛ به این معنا که آموزشگاه بازنمایی کننده جهان سیاست باشد. ازآنجاکه، در جهان واقعی سیاست، شهروندان امکان تبادل آراء، افکار و کنش ورزی دارند، باید زمینه‌ای فراهم شود تا متربیان نیز برای چنین اموری آماده شوند و عناصر تربیتی مدارس متضمن دلالت‌های آن شوند (Topolski and Leuven, 2008). کودک چنین جهانی را واقعی پنداشته، اما چون این جهان از قبل طراحی شده است، حامل عناصری از اقتدار و سندیت مربی می‌باشد. ازاین‌رو، جهانی شبه سیاسی و واقعی تلقی می‌شود (Arendt, 2009). در صورت سیاست زده‌شدگی جریان تعلیم و تربیت چنین امری نه تنها میسر نخواهد بود، بلکه این جریان مانع ایجاد بستر شبه سیاسی و نیز پرورش انسان‌های ایدئال می‌شود و علاوه برآن، با مبتنی ساختن تعلیم و تربیت بر ایستارها و نگره‌های اتوپیایی و ایدئولوژیک مانع تحقق رسالت‌های اخلاقی و انسانی آموزش و پرورش شود؛ زیرا «کسی که به طورجدی می‌خواهد به کمک

---

1 . Debesse

تعلیم و تربیت نوعی نظم نوین سیاسی برقرار کند، باید به همان نتیجه هراسناکی برسد که افلاطون به آن رسید.» (Arendt, 2009, P. 233).

نتیجه

فلسفه هنا آرنت با در مرکز قرار دادن مسائل مبتلابه انسان عصر مدرنیته در پی خوانشی جدیدی از این مسائل و پیشنهاد راه‌کارهایی برای عبور از این وضعیت است. تقویت، گسترش و تداوم زندگی آزاد، عاقلانه و اخلاقی مانند آرمان اندیشه آرنتی مستلزم تعلیم و تربیتی است که انسان را برای چنین وضعیتی آماده نماید. لذا، تعلیم و تربیت در اندیشه‌های آرنت امری لازم و مهم تلقی شده، به‌گونه‌ای که این امر مؤثر برجهان و هستی انسانی است. چنانکه، اگر از رسالت اصیل و اصلی‌اش دور بماند، نیل به زندگی انسانی و اخلاقی را با مشکل مواجهه می‌سازد. درواقع، جریان‌های مختلف در تعلیم و تربیت مدرن با اتخاذ پیش‌فرض‌های نادرست زمینه را برای بحران در این حوزه فراهم می‌سازند. ازاین‌رو، لازمه اصلاح چنین وضعی ارائه مؤلفه‌هایی است که بیانگر الگویی از تعلیم و تربیت مطلوب باشد. آرنت با ارائه این مؤلفه‌ها در فحوای نقد خود از تعلیم و تربیت مدرنیته گونه‌ای از نقد و بررسی را عرضه می‌دارد که با نقادی‌های رایج در این زمینه تفاوت دارد. لذا، با گشودن چشم‌اندازی جدید دراین‌باره شناخت جدیدی را از تعلیم و تربیت به دست می‌دهد. در این نوع شناخت است مسائلی مطرح می‌شود که در نحله‌های دیگر کمتر موردتوجه واقع‌شده است. آرنت با ارائه الگویی از تعلیم و تربیت معتدل و بیان رویکرد سنت‌گرایی- انتقادی نگرشی نو به تعلیم و تربیت ارائه نمود که در آن ضمن حفظ تعادل میان عناصر تربیتی به دور از کاستی‌هایی است که در رویکردهای ارگانیکی و مکانیکی نسبت به تعلیم و تربیت وجود دارد.

References

Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Introduction by Margaret Canovan.Second Edition. The University of Chicago.

Arendt, H. (2009). *The Crisis in Education.In S. Moqadam (Trans), Between Past and Future.* (pp.228-258). Tehran: Akhtaran Publication. (In Persian).

Arendt, H. (2009). What is authority*?* In S. Moqadam (Trans), *Between Past and Future.* (pp.123-190). Tehran: Akhtaran Publication. (In Persian).

Arendt, H. (2009). The Gap between Past and Future. In S. Moqadam (Trans), *Between Past and Future* (pp.13-29). Tehran: Akhtaran Publication. (In Persian).

Arendt, H. (2002). *On revolution*. (A. Foladwand Trans). Tehran: Kharazmi publication. (In Persian).

Arendt, H. (1970). *On Violence*. New York, London: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Arendt, H. (1976). *The origin of Totalitarianism*. San Diego, New York, London: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Arendt, H. (1970). *Men in dark times*. New York: Horia Puscuta publication.

Bashiriyeh, H. (2009). *A history of political thought in twentieth century: liberal and conservative thought*. Tehran: Ney publication. (In Persian).

Bashiriyeh, H. (2007). *Reason in politics: 35 essay on political philosophy and sociology*. Tehran: Negahemoaser publication. (In Persian).

Benhabib, S. (2003). The reluctant modernism of Hannah Arendt. In M. Schoolman (Ed.), *Modernity and political thought* (pp.172-220). Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.

Bernal, A. (2011). Social values and authority in education. *International Journal about parent in education*, 5(2), 134-143.

Bruhel, E. (2006). *Why Arendt Matters*. London: Yale University press.

Connell, W, F. (1989). *A history of education in the twentieth century world*. (H, Afshar, Trans). Tehran: Markaz Publication. (In Persian).

Debesse, M. (2003). *Les etapes Del education*. (A. M. Kardan, Trans). Tehran: Tehran university publication. (In Persian).

Flak, C.L. (2000). Holistic education: Principles, perspectives and practice. *Brandon*, *VT*: *Holistic education pr*ess.

Gordon, M. (2001). Hannah Arendt on Authority: conservatism in education Reconsidered.in*: Hannah Arendt and Education.*Unieted State: Westview Press.

Heidegger, M. (2010). *Being and Time*. (A. Rashidiyan, Trans). Tehran: Ney publication. (In Persian).

Hoshiar, M. B. (1956). *Principles of Education*.Teran: Tehran University Publication. (In Persian).

Hull, M. (2002). *The Hidden Philosophy of Hanna Arendt*. London and New York: Rutledge Curzon, Taylor and Francis Group.

Johnson, P. (2014). *On Arendt: Philosophy of Hannah Arendt*. (Kh. Deyhimi, Trans). Tehran: Tarheno publication. (In Persian).

Kneller, G. F. (2000). *Educational anthropology*. (M.R. Ahanchian and Y. Ghaedi, Trans). Tehran: Aeizh Pblication. (In Persian).

Kristewa, J. (2001). *Hannah Arendt, life is narrative*. (C. Frank, Trans). Toronto: University of Toronto Press Incorporated.

Lawton, D. and Gordon, P. (2002). *A history of western educational ideas*. London: Woburn Press publication.

Lessnof, M. H. (2010). *Political Philosopher of the Twentieth Century*. (Kh. Deyhimi, Trans). Tehran: Mahi publication. (In Persian).

Magrini, J. (2012). An ontological notion of Learning Inspired by Philosophy of Hannah Arendt. *Philosophy Scholarship*, paper 34, http://dc.cod.edu/philosophypub/34.

Manouchehri, A. (2005). Heidegger and Freedom. *Journal of the faculty of letters and humanities university of Esfahan, 2(39), 149-168*. (In Persian).

Mohammadimajd, D. (2008). *Loneliness and totalitarianism*. Tehran: Roshangaran Publication. (In Persian).

Noddinggs, N. (2013). *Education and Democracy in 21 st Century*.Teacher College press, Columbia University.

Parekh, S. (2008). *Hanna Arendt and challenges of modernity*. New York: Routledge, 270 Madison Ave. NY 10016.

Pedram, M. (2009). *The public sphere, another version of politics: Arendt and Habermas*. Tehran: Motaleat bonyadin institution. (In Persian).

Peters, R. S. (1967). *Authority in a question (ED), Political philosophy*. Oxford: oxford university press.

Peters, R, S. (1959). *Authority, responsibility and education*. London: Roskin house, George Allen and Unwin Ltd.

Sadria, M. (2012). *A Modern critique of Modernit*y. (Kh. Najafi, Trans). Tehran: Nilofar publication. (In Persian).

Snelgrove, D. (2014). Political upheaval shaping education philosophy: Hanna Arendt on education. *Journal of philosophy of education, 64, 21-58*.

Schofield, H. (1995). *The Philosophy of Education: an introduction*. (. G. A. Sarmad, Trans). Tehran: Qatreh publication. (In Persian).

Simon, J. (2010). *What about the children? Benjamin and Arendt: on education, work, and the political*. University of Texase at El Paso.

Topolski, A. and Leuven, K. U. (2008). Creating citizen in the classroom: Hanna Arendt's political critique of education. *Journal of the European ethic network, 15(9), 259-282*.

Wiens, J. R. (2000). *Hannah Arendt and Education: Educational leadership and civic Humanism* (Doctoral dissertation, Simon Fraser University, 2000).

Winch, C. and Gingell, J. (2008). *Philosophy of education: The Key Concepts*.Routledge Publication.